

NADÁNÍ A OSOBNOST - PŘEHLED A ZHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH POZNATKŮ ZABÝVAJÍCÍCH SE TÉMATEM STUDIA OSOBNOSTI NADANÝCH ŽÁKŮ

David Macek

Výzkum byl uskutečněn v rámci projektu MUNI/A /1530/2018

Abstrakt:

Cílem tohoto článku je shrnout poznatky o osobnostních rysech typických pro nadané děti od druhé poloviny 20. století po současnost. Od dob výzkumu Lewise Termana je častým zaměřením odborníků pracujících s nadanými žáky otázka, jací vlastně nadaní žáci jsou. Pokusy o ucelený popis konceptu osobnostních rysů ale naráží na definiční i metodologická omezení. Článek se podrobněji zabývá některými vybranými teoretickými koncepty – Dabrowského teorií vývojového potenciálu, využitím faktorových modelů osobnosti u nadaných žáků, vlivem citové vazby na osobnostní vývoj nadaných žáků a implicitní teorií osobnosti nadaných. Dále se zamýšlí i nad stabilitou osobnostních rysů v čase. Závěr uvedené poznatky shrnuje a propojuje a nabízí implikace současného poznání pro identifikaci nadaných žáků a pro odborníky, kteří s nadanými žáky pracují.

Klíčová slova: *Nadaný žák, nadané dítě, osobnost, osobnostní rysy, faktorové modely osobnosti, Velká pětka, vývojový potenciál, implicitní teorie osobnosti, citová vazba*

Abstract

The aim of this article is to summarize knowledge about gifted children's personality traits ranging from the second half of the 20th century to present years. Since Lewis Terman's research, experts working with gifted students have tried to answer the question of who gifted students are. Attempts to provide a comprehensive description of the personality traits concepts have faced many issues – both methodological and definitional. Selected theoretical concepts are discussed in more detail: Dabrowski's theory of developmental potential, factor personality models, influence of attachment and implicit personality theories of the gifted. Stability of personality traits in time is discussed as well. The conclusion provides readers with a summary of current

knowledge and proposes its implications related to identification of gifted students by practitioners in the field.

Key words: *Gifted child, personality, personality traits, factor personality model, development potential, Big Five, implicit personality theory, attachment*

V rámci koncepce ministerstva školství je od roku 2005 ve školském zákoně ukotvena potřeba identifikace a specifického vzdělávání mimořádně nadaných žáků. Legislativním posvícením došlo k uznání populace nadaných žáků základních a středních škol coby skupiny, která má své specifické vzdělávací potřeby. Aby tyto potřeby bylo možno správně rozvíjet, musejí být v rámci výuky správně uchopeny a pochopeny.

Otázkou je, zda může v pestrém světě osobností existovat něco jako „vlastnosti typické nadaným a mimořádně nadaným žákům.“ V souvislosti se snahou o lepší pochopení práce s nadanými žáky (nejen) ve vzdělávacím systému nicméně stoupá důležitost tohoto poznání. V tomto článku se pokouším shrnout alespoň některé v současnosti významné poznatky o osobnostních charakteristikách nadání. Uvedený přehled může pomoci zájemcům z řad odborné i laické veřejnosti lépe se zorientovat v otázce, kdo je to nadaný žák, a informace využít i jako východisko pro práci s těmito žáky.

Problematika pojetí nadání a pojetí osobnosti

Výzkumy zaměřené na zjišťování osobnostních charakteristik nadaných žáků nejsou ve světě novinkou, čelí ale dodnes mnoha definičním a metodologickým výzvám. Definice nadaného žáka, o kterou se opírá americká Národní asociace pro nadané děti NAGC (2019), popisuje tyto žáky jako „...ty, kteří dosahují mimořádného nadání v oblasti intelektových dovedností nebo výjimečných (ve smyslu horních 10 %) dovedností v některé ze specifických oblastí (např. matematika, hudební nadání, jazykové schopnosti) nebo senzomotorických dovedností (např. tanec, sport, výtvarné dovednosti).“ Tato definice nám málo napoví, čím je takový žák jedinečný – osobnostně, charakterově a také specifickým typem potřeb. Na úskalí definice nadání ve výzkumech nadaných žáků poukázali už Eysenck, Eysenck a Easting (1988), když označili srovnávání výsledků různých studií nadaných žáků za problematické už proto, že se u každého z posuzovaných výzkumu lišila kritéria pro zařazení do výzkumného souboru nadaných

a výzkumy tedy pracovaly s jinými vzorky populace označené stejným labelem. Pokud navíc pak dochází k tomu, že se populace nadaných žáků z různých výzkumů srovnávají, dostáváme tzv. falešně statisticky významné výsledky. Freemanová (2005) uvádí, že na počátku 21. století bylo k dispozici více než sto různých modelových konceptů nadání a ještě více se jich utváří dále. Podle VanTassel-Baskové (2005) se právě pestrost osobnostních charakteristik nadaných pak odráží do obtížně unifikovatelného způsobu práce s nadanými žáky i jejich identifikace.

Nejednoznačné je i vymezení pojmu osobnost. Obecně je pod tímto pojmem chápán dynamický set charakteristik, které unikátním způsobem ovlivňují myšlení, citění, motivaci a chování jedince (Rykman, 2004). Často se přitom ale jedná o teoretické konstrukty, které byly vytvářeny na podkladě určitých metod měření a vzešly z jejich poznatků. Výsledkem jsou tedy modely osobnosti ukotvené v datech, ze kterých samy vzešly (Skinner a kol., 2003). Porath (2013) uvádí příklady výzkumů, které osobnost nadaných zkoumaly z perspektivy faktorových modelů osobnosti a dílčí faktory s nadáním propojovaly (Shaughnessy et al., 2004; Costa a McCrae, 1992; Zeidner and Shani-Zinovich, 2011). Jiní autoři zase využívali k popisu osobnosti Dabrowského model emočního vývoje (Carman, 2011; Miller a Silverman, 1987) nebo psychodynamický model (Adamson, 1982). Zjišťované osobnostní charakteristiky se pak odvíjely od použitých konceptů.

Jednou z hlavních výhrad kritiků výzkumů osobnosti u nedospělé populace obecně také je, že–osobnost není neměnným konstruktem, ale neustále se vyvíjí a proměňuje – zejména pak právě během období dětství a dospívání. Podrobnosti o neměnnosti konstruktu ověřovali autoři Zetner a Bates (2008), kteří provedli metaanalýzu cca 50 studií zaměřených na zjišťování stability osobnostních charakteristik v čase. Zaměřili se na faktory, které ke stabilitě přispívají (faktory prostředí a genetické faktory). Použili pojem „dobrého zapadnutí“ (v originále „goodness of fit“) Thomase a Chesse (1977, cit. dle Zetner a Bates 2008). K nejsnadnějšímu „zapadnutí“ dochází tehdy, když okolnosti, očekávání a požadavky prostředí jsou konzistentní s individuálními kapacitami, charakteristikami a stylem chování jedince. Za takovéto situace dochází podle autorů k proměně osobnostních charakteristik jedince v čase minimálně. Pokud nicméně tyto dvě oblasti v souladu nejsou, pak se jedincova osobnost v interakci s prostředím formuje a mění. V souvislosti s vývojem jedince v čase citují studie Blocka a Kremena (1996, cit.

dle Zetner a Bates 2008), kteří v longitudinální studii zjišťovali vztah jedince mezi jeho osobnostními charakteristikami v dětství a dospělosti, přičemž globálně zjistili určitou linearitu osobnostních rysů ve vývoji. Z uvedeného tedy plyne, že ačkoli by se mohlo zdát, že poznáním osobnosti nadaného žáka zjišťujeme pouze aktuální stav, má, se zdravým respektem (a vědomím možného vlivu prostředí) smysl uvažovat o osobnosti dítěte i jako o možné predikci osobnosti jedince v dospělosti.

Výzkumy osobnostních charakteristik nadaných

Jak už bylo řečeno, výzkumy osobnostních charakteristik nadané populace často vychází z odlišných teoretických konceptů osobnosti. Kritérium výběru pro koncepty, které uvádím v této přehledové studii, jsem ohraničil především časovým faktorem. Spodní hranicí pro výběr výzkumů byla 70. léta (s ohledem na to, že některé koncepty popsané např. v 70. a 80. letech minulého mají přesah i do současnosti), horní hranice nebyla omezena. Jako klíčová slova pro vyhledávání článků v databázích byla použita „gifted personality“ a „child gifted personality“.

Počátky studia osobnosti nadaných ve 20. století

Počátky studií o tom, jaké vlastně jsou nadané děti, je možné nalézt už v prvotních studiích o nadání. Dnes již klasický longitudinální výzkum prof. Termana (1925) označuje nadané žáky jako ty, kteří vynikají ve všech aspektech osobnosti, zejména výkonových a kognitivních. V jiných oblastech, jako jsou sociálně-emoční dovednosti, fyzické předpoklady nebo morální standardy tito žáci také převyšují vrstevníky, i když už ne tak významně. Prof. Terman se nicméně blíže nezabýval pestrostí nebo interindividuálními rozdíly v osobnostech nadaných jedinců, předpokládajíc, že tito jedinci jsou zkrátka ve všech oblastech „superiorní“. Tyto poznatky pak také vedly k nadlouho dominujícímu pohledu na nadané jako na „nadané ve všech oblastech“, což značně ztížilo proces identifikace a podrobnějšího kritického porozumění komplexnosti problematiky (Portešová, 2011).

Charakteristiky nadaných žáků byly od té doby fokusem mnoha výzkumníků. Dílčí výzkumné záměry se často soustředily na sebehodnocení dětí nebo na výkonové aspekty jejich osobnosti. Celkový souhrn poznatků o osobnosti nadaných z tohoto období provedli v roce 1988 autoři Olszewski-Kubilius a kol. Pro snadnější orientaci v tématu zvolili rozčlenění podle vývojových období. Děti v předškolním období zkoumal např. Jacobs (1971, cit. dle Olszewski-Kubilius a kol., 1988), který srovnával osobnost

nadaných a běžných žáků pomocí Rorschachovy projektivní metody. Dle jeho závěru nadané děti vykazují vyšší produktivitu, vnitřní motivaci a zájem, méně potřebují vedení dospělých, méně věří v „absolutnost“ věcí (např. dobro/zlo) a více se spoléhají na své „self“. Také citlivěji reagují na emocionální podněty z prostředí. Na prvním stupni základní školy prováděli výzkumy např. autoři Davis a Connel (1985), kteří zkoumali rozdíly v úzkostnosti nadané a běžné populace dětí. Dospěli k závěru, že nadané děti v tomto věku jsou v průměru úzkostné méně, než jejich vrstevníci z běžné populace. Autoři Milgram a Milgramová (1976) se zase zaměřili na tzv. místo kontroly (locus of control) nadaných žáků se zjištěním, že nadaní studenti mají své činy a motivy k nim výrazně více internalizované.

Další dílčí výzkumy v tomto období přinášely spíše rozporuplné výsledky a často se potýkaly s metodologickými nedostatky jako např. malý výzkumný soubor, či příliš úzce vymezené skupiny nadaných žáků. Přestože nadaní ve výzkumech té doby vychází obecně jako např. méně úzkostní, lépe přizpůsobiví, či obecně disponující vyššími „pozitivními“ osobnostními kvalitami, nelze díky metodologickým omezením zjištění generalizovat a už vůbec ne vyvozovat příčinnou souvislost.

Současné modely osobnosti a širší pojetí

V současnosti se chápání a pohled na osobnost nadaných stávají stále více diverzifikovanými a komplexnějšími. Nadaní dnes již není bráno jako určitá „nálepka“ s prekoncepty pozitivního nebo negativního, ale jako „neutrální“ aspekt osobnosti, který může mít pro život člověka pozitivní i negativní dopady. Tyto aspekty zachycují tzv. modely osobnosti, z nichž zde představuji dva vybrané ucelené koncepty. Podrobněji se budu pak věnovat komplexnějšímu faktorovému pojetí.

Model osobnosti Bettse a Neihartové z roku 1988, resp. jeho nová revize z roku 2010 (dle Wellish a Braun, 2013) dělí nadané děti do šesti typů profilů, které popisují jejich chování, potřeby a citění. Jde o osobnostní typy „úspěšné“, „kreativní“, „undergroundové“, „rizikové“, „s dvojí či vícečetnou výjimečností“ a typy „autonomní“. Každá skupina má své specifické charakteristiky, stejně jako rizika. Typologie autorů není výzkumně ukotvená, je ale zajímavá tím, že ve svém modelu zahrnuje i ne zcela typické osobnostní vlastnosti obvykle asociované s nadáním, např. snahu o minimalismus ve stanovování cílů z důvodů vyhýbání se neúspěchu u typu „s dvojí výjimečností“ nebo

např. o tvrdohlavost, obtíže s trpělivostí, zvýšenou hladinu stresu až frustrované projevy u typu „rizikového“.

Určitou modelovou charakteristiku „nadané osobnosti“ představili také Friedman-Nimz a Skyba (2009). Charakteristikami nadaných dětí jsou např. pohotová schopnost kladení relevantních otázek, schopnost kritického myšlení a evaluace myšlenek. Tuto oblast nazvali jako „intelektová energie“. „Zkušená představivost“, jako další koncept vlastní nadané osobnosti, zase popisuje charakteristické kreativní myšlení a představivost. „Emoční život“, coby další kategorii, dělí na dvě další podkategorie – emoční senzitivitu (schopnost diferenciací emocí a cítění emocí ostatních) a emoční intenzitu (schopnost do zvýšené míry prožívat vlastní emoce), např. u mladších dětí je nápadná vysoká míra citlivosti a empatie k okolnímu světu a dění v něm (a např. silné prožívání přírodních katastrof). Tato teorie je v určitých aspektech podobná s Dabrowského konceptem nadměrné vzrušivosti a vývojového emočního potenciálu, o kterém pojednávám níže podrobněji.

Faktorové modely osobnosti nadaných

Faktorové modely osobnosti představují komplexní přístup ke studiu osobnostních charakteristik jedince. Výzkumy nadaných využívající faktorové modely zajímá, nakolik tyto modely dokáží zachytit odlišnost faktorové struktury osobnosti nadaného a běžného žáka. Rozsáhlá studie Shaughnessyho a kol. (2004) se zaměřila na osobnostní charakteristiky dospívající populace nadaných studentů dle dotazníku 16 PF (Cattell, Cattell a Cattell, 1995). Výsledným zjištěním byla skutečnost, že faktory inteligence a představivosti se u nadaných studentů ukázaly jako v průměru vyšší, naopak nižší byla vědomá tendence k dodržování a ctění pravidel (a tedy vyšší tendence k individualismu). Zajímavým zjištěním pak bylo, že všechny ostatní faktory nevybočovaly z průměru „normální“ populace. K podobným výsledkům dospěli také Zeidner and Shani-Zinovich (2011), kteří ke srovnání osobnostního profilu nadaných a běžných žáků středních škol použili pětifaktorový model osobnosti „Big five“, překládaný do češtiny jako Velká pětka (dále v textu bude užíván tento termín). Model popisuje osobnost v rámci pěti specifických dimenzí – neuroticismus, přívětivost, extraverte, svědomitost a otevřenost vůči zkušenosti. Nadaní studenti vycházeli v průměru jako otevřenější vůči novým zkušenostem a o něco méně neurotičtí,

v ostatních měřených faktorech se pak ale opět víceméně nelišili od průměru běžné populace.

Zmíněná zjištění uvádí poznatky z výzkumů zaměřených na starší školní žáky a dospívající. Při zaměření na (v kontextu studie relevantní) populaci nadaných žáků mladšího školního věku a poznatky o jejich faktorové struktuře osobnosti se však výzkumy na toto téma potýkají se dvěma překážkami. Tou první je otázka, nakolik jsou zjišťované osobnostní rysy v dětském věku vůbec stabilní a jestli právě u tohoto jedince se nebude osobnost vyvíjet zcela jiným směrem, než by odpovídalo struktuře osobnosti aktuálně naměřené. Částečnou odpovědí na tuto okolnost by mohly být výsledky srovnávací studie autorů Robertse a DelVecchia (2000), kteří zanalyzovali výsledky výzkumů jiných autorů zjišťujících stabilitu osobnostních charakteristik v čase. Celkově našli 26 studií, které podávají informaci o stabilitě temperamentu z dětství do dospělosti a 33 studií, které podporují stabilitu alespoň jedné osobnostní dimenze pětifaktorového modelu osobnosti Velké pětky u dětí v období základní školní docházky.

Druhou, možná závažnější, překážkou je nicméně podstata způsobu měření. Většina dotazníků zjišťujících faktorovou strukturu osobnosti je totiž tzv. sebeposuzovacích, to znamená, že data o svých osobnostních rysech uvádí respondent sám. Sebeposuzovací dotazníky administrované mladším dětem přitom čelí kritice, zda může vůbec být v tomto věku schopnost dětí sebeposouzení validní (Emmerich, 1966). Výsledky faktorových studií osobnosti mladších školních žáků proto vycházejí především z reportů učitelů, rodičů a jiných dospělých osob o dítěti (pouze v šesti studiích byly užity také méně známé sebeposuzovací dotazníky vyplňované dětmi samotnými). Taková měření mají ale své limity. Ve studii Goldsmithse a kol. (1994) zkoumající vztah mezi styly rodičovství a temperamentem jejich potomků bylo např. naznačeno, že pětifaktorová struktura osobnosti dětí, která výzkumníkům vzešla z reportů dospělých o dítěti, reflektovala spíše osobnostní charakteristiky vyplňovatelů než charakteristiky dětí. Miller a Davis (1992) zase zmiňují vliv prekonceptů dospělých posuzovatelů o prototypických dětských vlastnostech. Dostáváme se tedy do slepé uličky. Sebeposuzovací dotazníky pro děti byly brány jako nevhodné a nepoužívaly se (Graziano, Jensen-Campbell a Finch, 1997), přitom, jak upozorňuje Carver a Scheier (1996), sebeposuzovací charakter metody je z hlediska typu zjišťovaných informací u této metody zásadní.

Jeden z nemnoha pokusů o odpověď na tuto kritiku a pokus adaptovat pětifaktorovou osobnostní strukturu Velké pětky na popis dětské osobnosti měřenou pomocí sebeposuzovacího dotazníku provedli v roce 2005 autoři Muris, Meesters a Diederer, kteří vytvořili dotazník BFQ-C (Big Five Questionnaire for Children). Ten je možné administrovat dětem od 8 let věku. Na základě vlastního měření zjistili autoři pomocí této metody dimenze odpovídající dimenzím „dospělého“ pětifaktorového osobnostního profilu. Následně pomocí faktorové analýzy potvrdili propojenost jednotlivých měřených rysů s dospělým modelem Velké pětky (výjimkou byla dimenze otevřenosti vůči zkušenosti). Výzkumy nadané dětské populace pomocí této metody jsou ale dodnes spíše ojedinělými. Italský výzkum výzkumníků Caroli a Sagon (2009) použil uvedenou metodu při výzkumu kreativního myšlení u žáků 1. stupně ZŠ. Osobnostní profil zjišťovaly pomocí dotazníku BFQ-C a výsledky porovnávaly s dotazníkem kreativity. Flexibilita, což byl jeden z faktorů kreativního myšlení, negativně korelovala s mírou svědomitosti (jinými slovy větší míra svědomitosti brání flexibilitě myšlení). Negativní korelace s celkovou mírou kreativity se zároveň ukazovala v oblasti emocionální nestability a také, což bylo překvapivé, otevřenosti vůči zkušenosti (u této dimenze se ale, jak jsem uvedl, ani v dotazníku BFQ-C nepotvrdil silný vztah s „dospělým“ faktorem). Pozitivně naopak korelovala míra kreativity s přívětivostí. Uvedený výzkum tak vyvrací místy zažitý mýtus o kreativních dětech jako o málo přívětivých a emocionálně nestálých.

Shrnutím lze tedy říci, že z většiny výzkumů zaměřených na dospívající a dospělou populaci nadaných vyplývá, že struktura osobnosti nadaného jedince se od běžného průměru liší v podstatě jen málo, především v oblastech souvisejících s vyššími kognitivními schopnostmi (tedy např. vyšší potřeba učit se novým věcem) nebo v míře ochoty respektovat naučené struktury a „dodržovat pravidla“ (vyšší míra individualismu). Pokusy o popis nadané dětské osobnosti pomocí faktorové struktury jsou zatím nemnohé a pro ucelenější obecný přehled je proto zapotřebí dalšího výzkumného ověřování jak nadaných žáků samotných, tak i samotné metodiky.

Dabrowského teorie vývojového potenciálu

Naprostá většina zde uvedených teoretických poznatků se týká intelektově nadaných žáků a výzkumů osobnosti zaměřených na tyto žáky. Jednou z charakteristik, která se v souvislosti s nadáním obecně uvádí, je ale i zvýšená senzitivita neboli citlivost. Ta se může projevit např. silnými emocionálními reakcemi na okolní dění, kterých je dítě

svědkem, nebo zcela specifickým přísným chápáním morálního systému. Tyto i jiné projevy nadané osobnosti popisuje Dabrowského teorie vývojového potenciálu. Teorie byla v posledních desetiletích často využívána k vysvětlení různých aspektů charakteristických pro nadání, zejména ze socioemoční oblasti (Carman, 2011; Miller a Silverman, 1987). Dabrowski (1964) svoji teorii opírá o koncept tzv. nadměrné duševní vzrušivosti v originále *overexcitability*). Jde o vyšší než průměrné intenzity reakcí na různorodé stimuly z okolí. Tyto reakce se mohou projevovat na psychomotorické, emocionální, smyslové, imaginativní nebo myšlenkové úrovni a mohou predikovat vývojový potenciál jedince. Dabrowski rozčlenil pět typů osobností podle toho, v jakém směru se jejich nadměrná vzrušivost projevuje a v jakém směru tedy mají předpoklad dosáhnout pokročilého vývoje – jde o typy psychomotorické, smyslové, intelektuální, imaginační a emoční. V těchto oblastech má jedinec podle Dabrowského tzv. vývojový potenciál. Není automatické, že jedinec s vyšší mírou např. emocionální citlivosti, bude tuto zvýšenou intenzitu umět také efektivně směřovat a dobře využívat. Má ovšem potenciál v této oblasti dosáhnout vyšších kvalit. Zdravě adaptovanou nadanou osobností je podle Dabrowského konceptu taková, která toto dokáže. Vývojový potenciál je tedy dosažen ve chvíli, kdy se u člověka sejdou tři hlavní předpoklady – talent a schopnosti, nadměrná vzrušivost (v některé z oblastí) a kapacita pro transformaci těchto předpokladů do vyšší kvality. Proces utváření takové kvality probíhá skrze vnitřní experimentaci, a tzv. pozitivní dezintegraci, kdy člověk zkoumá své vlastní nitro a své zkušenosti s vjemy.

Následné výzkumy v osmdesátých letech (Silvermann, Elfswoet, 1981, cit. dle Mendaglio, Solicitor, 2005) s hypotézou zvýšeného vývojového potenciálu u nadaných jedinců často počítaly. Shiever (1985) např. zjistil mezi nadanými a běžnými studenty rozdíl na úrovni vzrušivosti imaginativní, emoční a intelektové (nikoliv ale už skutečnost, zda tuto svoji charakteristiku kvalitně integrovali). Někteří výzkumníci nadání se pokoušeli Dabrowského koncept využít jako východisko přímo k identifikaci nadaných, výsledky ale bohužel tato očekávání zcela nenaplnily – dle Ackermana (1997) se pomocí metod využívající Dabrowského koncept podařilo identifikovat přibližně 70,9 procent ze sta nadaných.

Dabrowského teorii lze spojit mimo jiné s poslední dobou diskutovaným tématem diagnostiky ADHD (poruchy pozornosti a hyperaktivity) u nadaných jedinců.

Za předpokladu, že nadaný jedinec má nadměrně rozvinutou např. svoji motorickou nebo imaginativní energii, jeví se jako logické, že se tato energie bude manifestovat obdobným způsobem jako uvedená diagnóza. Toto téma by svým obsahem mohlo vydat na samostatnou studii. Ve stručnosti však uvedu, že správná diferenciální diagnostika ADHD má podle Antshela (2008), kterým tímto směrem zaměřil svůj výzkum, i u nadaných stále smysl a má smysl s ní poté pracovat obdobným způsobem jako u běžných jedinců, důležité je ale právě správné rozlišení. Novější koncept Belskyho a Pleusse (2009), který má s Dabrowského teorií mnohé znaky společné, popisuje tzv. vysoce citlivý typ osobnosti, který může díky této své vlastnosti zažívat pozitivní i negativní zpětné dopady. Jako příklad uvádějí výchovu, která u takto citlivých a reaktivních jedinců může mít silné negativní dopady (v případě nezvládnuté výchovy) a naopak vysoce pozitivní dopady (v případě výchovy zvládnuté).

Dabrowského koncept má dodnes význam především pro pochopení potřeb rozvoje nadaných. Zvýšená emoční kvalita prožívání u nadaných žáků byla zmiňována už v některých výzkumech uvedených výše, např. Friedman-Nimz a Skyba (2009) nebo Bettse a Neihartové 2010 (dle Wellish a Braun, 2013). Týkala se však vždy určitého „typu“ nebo „typů“ nadané osobnosti. K Dabrowského teorii se dá tedy přistupovat obdobně. Vráťm-li se navíc k popisu teorie vývojového potenciálu, je i z Dabrowského teoretického konceptu zřejmé, že samotná míra nadání nebo nadměrné vzrušivosti sama o sobě nezaručuje kvalitu – důležitá je právě také ona pozitivní dezintegrace. Pro odborníky, kteří s nadanými žáky tohoto typu pracují poradensky nebo terapeuticky, je proto koncept vývojového potenciálu důležitým klíčem, jak k nadaným žákům přistupovat a jak jim pomoci jejich kvality kultivovat a veškeré aspekty jejich osobnosti integrovat a rozvíjet (Jakson, Moyle a Piechowski, 2009).

Osobnost nadaného žáka z pohledu prostředí – vliv citové vazby

Doposud uvedené koncepty popisují charakteristiky typické nebo asociované s nadáním. Při vědomí toho, jak vlastně osobnost člověka v kontextu vývojové psychologie vzniká, vyvstává ale také otázka, zda je vlastně možné mluvit o něčem jako je nadaná osobnost, aniž abychom brali v potaz, jak nadané dítě vyrůstalo a jakou mělo možnost v rámci svého okolí svůj potenciál rozvíjet. Prostředí má na vývoj osobnosti jedince zásadní vliv (Wellish a Braun, 2013; Coleman, Sanders a Cross, 1997).

Autoři Wellish a Braun (2013) provedli výzkum nadaných dětí v souvislosti s citovou vazbou s primární pečující osobou, tedy matkou. Koncept citové vazby poprvé popsal Bowlby v roce 1969. Vycházel přitom z pozorování reakcí malých dětí na ohrožení nebo nekomfortní situace, kdy se děti v takových chvílích upínaly na primární pečující osobu, tedy matku, a matka nějakým způsobem na tuto odezvu reagovala. Bowlby popsal dva základní typy citové vazby – jistý a nejistý, na základě těchto typů popsal charakteristické znaky osobnosti obou skupin dětí. Wellish a Braun na podkladě teorie Bowlbyho (a jeho následovníků) sledovali nadané děti matek, které v minulosti trpěly tzv. poporodní depresí a matek, které tuto fázi neprožily. U první skupiny autoři propojovali zkušenosti matek a dětí s nejistým typem citové vazby mezi matkou a dítětem, u druhé s bezpečným. V rozboru se poté zaměřili na charakteristiky obou skupin dětí. Děti matek depresivních vykazovaly zvýšené znaky typicky asociované s „negativními“ důsledky nadání, jako je např. zvýšený nezdravý perfekcionismus, nízké sebehodnocení, větší míra depresivity aj. Jak ale autoři rovněž upozorňují, vztah nadání a citové vazby je velmi komplexní a se samotným propojením s citovou vazbou si nevystačíme. V kontextu dřívějších zkušeností dětí, s nimiž byla dělána výzkumná interview, hrály např. roli také jejich zkušenosti z vrstevnických skupin, školy či širšího okolí. Zároveň u nadaných žáků s nejistou citovou vazbou bylo možno pozorovat sklony k introverzi a kreativě. Žáci s jistou citovou vazbou se naopak jeví jako extrovertnější, s dobrou schopností fungovat ve společnosti a vztazích. Je tedy možné, ba velmi pravděpodobné, že určité osobnostní vlastnosti nadaných, mnohdy považované za typické (např. vysoká kreativita nebo právě introverze) jsou v důsledku vlivem průsečíku činitelů vrozeného nadání s vlivy prostředí.

Uvedené zjištění lze v důsledku propojit s mnoha „typy“ nadaných osobností a teoriemi osobnosti (Coleman, Sanders a Cross, 1997; Neihart, 1999) a vede nás ještě více se zamýšlet nad etiologií a konkrétním životním příběhem nadaného žáka, o jehož osobnost se zajímáme.

Implicitní teorie osobnosti nadaného žáka

Osobnost člověka a představy druhého o jeho osobnosti mohou být dvě diametrálně odlišné věci. Ve snaze o upřesnění představy o osobnosti nadaného žáka má smysl se proto na věc podívat také druhou optikou – a to těch, kteří s takovými žáky skutečně pracují, tedy učiteli. Pro dokreslení celkového obrazu proto nyní zmíním jeden z pohledů

na charakteristiky nadaných nevycházející z výzkumu provedeného na těchto žácích, ale z představy učitelů o tom, kdo nadaní žáci jsou. Baudson a Preckel (2013) ve svém výzkumu na německých základních školách zjišťovali tzv. implicitní teorie učitelů o osobnosti nadaných žáků. Implicitní teorie osobnosti popisuje, jak jsou osobnostní rysy jedince, resp. jejich vnímání, tvořeny prostřednictvím zkušeností a interpretací jiných lidí, kteří jsou s touto osobou v kontaktu. Implicitní teorie osobnosti je tak v podstatě subjektivní teorií popisovatele o osobnosti nadaného, ale vycházející z jeho vlastních očekávání a zkušeností. Ty se mohou, ale také vůbec nemusí, shodovat s empiricky ověřitelným stavem (Schneider, 1973).

Implicitní teorie osobnosti jsou silným prediktorem chování a ve vztahu učitelů k nadaným žákům hrají zásadní roli. Učitelé se žáky podle svých implicitních teorií pracují a jednají a jde také o často určující faktor, zda nadaného žáka ve třídě učitel vůbec rozpozná. Autoři se ve svém výzkumu proto rozhodli tyto implicitní teorie osobnosti o nadaných žácích prozkoumat. Dotazovali se vzorku 126 učitelů, přičemž vycházeli z prekoncepce, že označíme-li nějakého žáka jako nadaného, ostatní ho pak také začnou jiným způsobem vnímat. Posuzované charakteristiky vycházely z konceptu pětifaktorového modelu osobnosti Velké pětky. Žáci, kteří byli označeni jako nadaní, byli učiteli hodnoceni jako introvertní, méně emocionálně stabilní, méně přívětiví a více zvědaví a otevření nové zkušenosti. V diskuzi k výsledkům autoři uvádí, že ačkoli otevřenost vůči zkušenosti je u nadaných žáků častou charakteristikou, která je v souladu s empirickými zjištěními, asociace nadání s emoční nestabilitou, nízkou přívětivostí a introverzí vychází spíše už z nějaké zažité představy a s empirickými zjištěními v poslední době v souladu nejsou (Neihart, 1999; Zeidner a Shani-Zinovich, 2011). Z výsledků vyplynulo, že učitelé tedy vnímají nadané žáky jako sice inteligentní, ale sociálně a emocionálně více „ohrožené“, vybočující a neadaptivní. Je tedy vidět, že ačkoli empirický výzkum nadaných nevnímá nadané žáky jako nutně sociálně méně adaptabilní, u učitelů se tento obraz nadaného žáka, utvrzovaný např. také mediálním obrazem, často vyskytuje.

Závěrečné shrnutí a implikace poznatků

Cílem tohoto přehledu bylo zmínit a popsat různé pohledy a přístupy k osobnostním vlastnostem nadaných žáků. Konkrétně jsem se zaměřil na souhrn teoretických poznatků o osobnostních charakteristikách nadaných v průběhu 20. století, novodobých modelů

osobnosti s podrobnějším zaměřením na faktorový přístup, a na Dabrowského teorii vývojového potenciálu. Uvedl jsem také vlivy na utváření osobnostních charakteristik z vývojového hlediska, konkrétně z pohledu teorie citové vazby a zmínil jsem i pohled implicitní teorie osobnosti učitelů o nadaných dětech. Uvedený přehled a koncepty jsou přitom jen malou částí skládky celkově velmi komplexní a obsáhlé tematiky.

V úvodu tohoto přehledu jsem položil otázku, zda může vůbec existovat něco jako „vlastnosti typické pro nadané a mimořádně nadané žáky.“ Z uvedených poznatků je patrné, že jednoduché shrnutí možné není. S diverzifikací a komplexností pojetí osobnosti nadaných v posledních desetiletích naopak možná více než dříve vyvstává důležitost nepřirázovat nadaným jednu specifickou oblast vlastností nebo potřeb. Ukazuje se, že když už nadané děti jako populaci srovnáváme s běžnými vrstevníky, docházíme ke zjištění, že se v zásadních rysech (mluvím-li o těch osobnostních) vůbec lišit nemusí (Shaughnessyho a kol., 2004; Zeidner and Shani-Zinovich, 2011; Neihart, 1999 a další). Odlišné však mohou být jednotlivé skupiny uvnitř populace nadaných jedinců lišící se historií svého vývoje a v důsledku toho strukturou osobnosti, či i pouhým důsledkem označení „nadaní“ okolím (Wellish a Braun, 2013; Baudson a Preckel, 2013; Coleman, Sanders a Cross, 1997). I v důsledku stále přetrvávajícího obrazu nadaných žáků jako skupiny žáků se zvýšeným rizikem sociální maladaptability, která má obtíže s přizpůsobením se v běžném světě (Baudson a Preckel, 2013), má pak smysl o tomto tématu dále diskutovat v rámci odborné i laické veřejnosti, být v kontaktu s nejnovějšími poznatky o nadaných dětech a také, díky uvědomění si specifických potřeb každého individuálního nadaného jedince, umožnit jejich potenciál správně rozvíjet s ohledem na tuto jedinečnost (Jakson, Moyle a Piechowski, 2009). Stejně tak proces identifikace nadaných žáků pomocí osobnostních charakteristik je třeba pojímat v odpovídající komplexnosti. Carman (2011) např. tvrdí, že žádná validní metoda, která by s osobnostními charakteristikami jako identifikátory nadání dokázala pracovat, v současnosti neexistuje a může tedy vždy jít pouze o dobré doplnění komplexnějšího posouzení.

Snahy o unifikace popisu osobnosti nadaného žáka se tedy ukazují být spíše zjednodušující, či vycházející pouze z určitého spektra velmi široké populace označené nálepkou „nadaní“. Každá dílčí informace je skládkou do velmi složité mozaiky chápání a práce s nadanými dětmi a jako taková je důležitá, je však zapotřebí s ní zacházet právě

jako s kouskem mozaiky. Praktická aplikace poznatků o nadaných žácích např. ve vzdělávání by tuto pestrost měla respektovat. Více než co jiného je zde zapotřebí individuálního přístupu a pochopení jedinečnosti osobnosti konkrétního žáka. Co se může ukázat jako vhodný postup pro jednoho nadaného, nemusí platit o druhém. Z hlediska výzkumu je pak dále vhodné zaměřovat se dále na jednotlivé dílčí kousky mozaiky tak, aby samotné dílky i celkový tvar byly skutečně kvalitním odrazem toho, jak komplexní problematika dětské osobnosti a nadání je.

Použitá literatura

- Ackerman, CH., M. (1997). Identifying gifted adolescents using personality characteristics: Dabrowski's overexcitabilities. *Roper Review*, 19, 229-236
- Adamson, W. C. (1982). The gifted child: A psychodynamic profile. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 3, s. 170-178
- Antshel, K. M. (2008), Attention-deficit hyperactivity disorder in the context of high intellectual quotient/giftedness. In *Developmental Disabilities Research Reviews*, 14, s. 293-299.
- Baudson T. G. a Preckel, F. (2013). Teachers' Implicit Personality Theories About the Gifted: An Experimental Approach. *School Psychology Quarterly*, 28 (1), s. 37-46
- Belsky, J., a Pleuss, M. (2009). Differential susceptibility to rearing experience: The case of childcare. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50 (4), s. 396-404
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss* (Vol. 1). NY: Basic Books
- Carman, C. A. (2011). Adding personality to gifted identification: Relationships among traditional and personality-based constructs. *Journal of Advanced Academics*, 22, s. 412-446
- Caroli, M., E., Sagon, E. (2009). Creative Thinking and Big Five Factors of Personality Measured in Italian Schoolchildren. *Psychological Reports*, 105 (3), s. 791-803
- Carver, Ch. S. a Scheier, M. F. (1996). Self-Regulation and Its Failures. In *Psychological Inquiry An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 7 (1), s. 32-40

- Cattell, R. B., Cattell, K. A. a Cattell, H. E. P. (1995). 16 PF (5th ed.). Champaign, IL: Institute for Personality and Ability Testing
- Coleman, L., J., Sanders, M., D., Cross, T., L. (1997). Perennial Debates and Tacit Assumptions in the Education of Gifted Children. *Gifted Child Quarterly*, 41 (2), s. 105 - 111
- Costa, P. T. a McCrae, R. R. (1992). Normal personality assessment in clinical practice: The NEO Personality Inventory. *Psychological Assessment*, 4, s. 5 - 13
- Dabrowski, K. (1964). Positive disintegration. Boston: Little Brown
- Davis, H., B., Connell, J., P., (1985). The Effect of Aptitude and Achievement Status on the Self-System. *Gifted Child Quarterly*, 29 (3), s. 131-136
- Emmerich, W. (1966). Continuity and Stability in Early Social Development: II. Teacher Ratings. In *Child Development*, 37 (1), s. 17-27
- Eysenck, H. J., Easting, G., Eysenck, S. B. G. (1988). Personality Measurement in Children: Dimensional Approach. *Journal of Special Education*, 41 (3), s. 261-268
- Freeman, J. (2005). Permission to be gifted. In Pfeiffer, S. I. (Eds.), *Conceptions of giftedness*, London: Cambridge University Press
- Friedman-Nimz, R. and Skyba, O. (2009). Personality Qualities That Help or Hinder Gifted and Talented Individuals. In Shavinina, L. (Eds.), *International Handbook on Giftedness*. Quebec: Springer
- Goldsmith, H. H., Losynoya, S. H., Bradshaw, D. L. a Campos, J., J. (1994). Genetics of personality: A twin study of the five-factor model and parental offspring analysis. In Halverson, Jr., Kohnstamm, G. A. a Martin R. P. (Eds.). *The developing structure of temperament and personality from infancy to adulthood*. NY: Psychology Press
- Graziano, W. G., Jensen-Campbell, L. A., Finch, J. A. (1997). The self as a mediator between personality and adjustment. In *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, s. 392-404
- Jacobs, J., C. (1971). Rorschach studies reveal possible misinterpretation of personality traits of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 15 (3), s. 195-200

- Jakson, P. S., Moyle V. F. a Piechowski, M. M. (2009). Emotional Life and Psychotherapy of the Gifted in Light of Dabrowski's Theory. In Shavinina, L. (Eds.), *International Handbook on Giftedness*. Quebec: Springer
- Janos, P. M. a Robinson, N. M. (1985). Psychosocial development in intellectually gifted children. In F. D. Horowitz a M. O'Brien (Eds.), *The gifted and talented: Developmental perspectives*, Washington DC: American Psychological Association
- Mendaglio, S., Solicitor, W., T. (2006). Dabrowski's Theory of Positive Disintegration and Giftedness: Overexcitability Research Findings. *Journal of Education of the Gifted*, 30 (1), s. 68-87
- Miller, N. B. a Silverman, L. K. (1987). Levels of personality development. *Roeper Review*, 9 (4), s. 221 - 225
- Milgram, R., M. a Milgram, N. A (1976). Personality Characteristics of Gifted Israeli Children. *Journal of Genetic Psychology*, 129, s. 185-194
- Muris, P., Meesters, C., Diederens, R. (2005). Psychometric properties of the Big Five Questionnaire for Children (BFQ-C) in a Dutch sample of young adolescents. *Personality and Individual Differences*, 38, s. 1757-1769
- NAGC (2019). Redefining Giftedness for a New Century: Shifting the Paradigm. Dostupné z :
<http://www.nagc.org/sites/default/files/Position%20Statement/Redefining%20Giftedness%20for%20a%20New%20Century.pdf>
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 22(1), s. 10-17
- Olszewski-Kubilius, P. M., Kulieke, M. J., Krasney, N. (1988) Personality Dimensions of Gifted Adolescents: A Review of the Empirical Literature. *Gifted Child Quarterly*, 32 (4), s. 347-352
- Porath, M. (2013). The gifted personality: What Are We Searching For and Why? *Talent Development and Excellence* 5 (2), s. 5 -11
- Roberts, B. W. and DelVecchio, W. F. (2000). The Rank-Order Consistency of Personality Traits From Childhood to Old Age: A Quantitative Review of Longitudinal Studies. *Psychological Bulletin*, 126 (1), s. 3 -25

- Portešová, Š. (2011). Rozumově nadané děti s dyslexií. Praha: Portál
- Ryckman, R. M. (2004). Theories of personality (8th ed.). Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning
- Shaughnessy, M. F., Kang, M. H., Greene, M., Misutova, M., Suomala, J. a Siltala, R. (2004). 16 PF personality profile of gifted children: Preliminary report of an international study. *North American Journal of Psychology*, 6, s. 51–54.
- Schiever, S. W., (1985). Creative personality characteristics and dimensions of mental functioning in gifted adolescents. In *Roeper Review*, 7 (4), s. 223 – 226
- Schneider, D. J. (1973). Implicit personality theory: A review. *Psychological Bulletin*, 79 (5), s. 294-309
- Skinner, Ch. H., Freeland, J. T., Shapiro, E. S. (2003), Procedural Issues Associated with the Behavioral Assessment of Children. In Reynolds, R. C. a Kamphaus, R. W. (Eds.) *Handbook of Psychological and Educational Assessment of Children*. NY: Guilford Press
- Terman, L. M. (1925). *Genetic Studies of Genius: Vol.1. Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford: Stanford University Press.
- VanTassel-Baska, J. (2005). Domain-specific giftedness. In Pfeiffer, S. I. (Eds), *Conceptions of giftedness*, London: Cambridge University Press
- Wellisch, M., Brown, J. (2013). Many Faces of a Gifted Personality: Characteristics Along a Complex Gifted Spectrum. *Talent Development & Excellence*, 5 (2), s. 43–58
- Zeidner, M. a Shani-Zinovich, I. (2011). Do academically gifted and nongifted students differ on the Big-Five and adaptive status? Some recent data and conclusions. *Personality and Individual Differences*, 51, s. 566–570
- Zetner, M. and Bates, J. E. (2008). Child Temperament: An Integrative Review of Concepts, Research Programs, and Measures. *European Journal of Developmental Sciences*, 2 (1), s. 7 -37

Mgr. David Macek

je doktorandem a odborným pracovníkem na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity, kde se ve své výzkumné práci věnuje sociálním a emočním aspektům

u nadaných dětí. Mimo to působí také jako terapeut v soukromé praxi pro děti a dospívající.